

臺灣議題融入教育的新方向：能動—價值—行動

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所 / 師資培育中心副教授
臺灣教育評論學會理事

一、前言

在全球化與科技劇烈變遷的二十一世紀，教育的意義早已超越單純的知識傳遞，而被賦予引導學習者回應多元且高度複雜社會挑戰的關鍵使命（OECD, 2018a ; UNESCO, 2015）。當氣候變遷、能源危機、社會不平等、數位轉型等議題接踵而至，單一學科知識已難以支撐有效回應。此時，素養（competency）作為融合知識、技能、態度與價值觀的整合性能力，遂成為國際教育改革的核心關鍵（OECD, 2018b）。值得注意的是，經濟合作暨發展組織（OECD）與聯合國教育、科學與文化組織（UNESCO）不僅長期引領素養理念的國際對話，更在理論闡述與政策實踐上，呈現出行動導向素養的意涵，進而推動教育角色的再定位（OECD, 2019a ; UNESCO, 2017）。在此脈絡下，議題融入教育（issue-integrated education）被視為將公共、永續與科技倫理等重大議題納入課程，成為實踐素養教育的重要途徑（Drake, Reid, & Kolohon, 2014）。然而，議題融入教育雖承載 OECD 與 UNESCO 素養倡議的精神，但在實踐中常面臨從知識化學習邁向價值導向與行動轉化的挑戰。本文因此將探析兩大國際組織素養倡議的演進脈絡，反思議題融入教育的本質轉變，並提出進一步落實的實踐策略。

二、OECD 和 UNESCO 的素養倡議演進

（一）OECD 的素養倡議發展轉變

OECD 自 1997 年至 2019 年所發布的政策文件，其素養理念的演變不僅反映教育如何回應全球化與不確定性的挑戰，也揭示了 OECD 對學習者角色的重構過程。其發展脈絡可大致歸納為兩項關鍵轉向：

1. 從具備知識應用能力，走向自主判斷與跨群體協作的行動力

1997 年《素養的定義與選擇》（DeSeCo Project）首次為「素養」建立概念性架構，突破將教育成效限縮於學科知識掌握的傳統視角，主張素養應同時回應個人發展、社會需求與經濟挑戰。該文件界定素養的三項核心特質：跨領域性（cross-disciplinarity）、可轉移性（transferability）與情境適應性（contextual adaptability）（OECD, 1997）。2001 年的《素養的定義與選擇：理論與概念的基礎》進一步將「關鍵素養」（key competencies）系統化為三大領域：與工具互動（interacting with tools）、與異質群體互動（interacting in heterogeneous groups）、自主行動（acting autonomously）（OECD, 2001）。此階段的核心意

義在於確立學習者在多變情境中不僅要具備知識應用能力，更需展現自主判斷與跨群體協作的行動力，為後續政策的素養深化奠定理論基礎。

2. 從學習者主體能動性的情境適應，擴展至面向永續未來的轉型素養

2018 至 2019 年間，OECD《教育與技能的未來 2030》（The Future of Education and Skills 2030）系列文件標誌素養觀的質變（OECD, 2018a, 2019b）。《學習羅盤 2030》（Learning Compass 2030）將素養定位為整合知識、技能、態度與價值觀，以促進「學生主體能動性」（student agency）的核心框架。其引入學生主動性、共存協作與變革素養三大原則，強調學習者能自主規劃學習路徑，將個人發展與聯合國永續發展目標（SDGs）相連結（OECD, 2019a）。隨後的《轉型素養》（Transformative Competencies）（OECD, 2019b）進一步提出創造新價值（creating new value）、調和緊張與困境（reconciling tensions and dilemmas）、承擔責任（taking responsibility）三大面向，清楚表明素養不僅是適應環境的工具，更是引導學習者成為推動社會共好與永續未來的積極行動者。此一轉向顯示 OECD 已將教育定位於培養「改變現實」而非僅「適應現實」的歷程。

（二）UNESCO 的素養倡議發展演化

回顧 UNESCO 自 1996 年至 2024 年間所發布的一系列政策文件，可見其素養倡議在不同時期呈現出逐步深化與擴展的特徵，此一演化歷程大致可分為以下三個方向：

1. 從個體全人發展理念到全球公民意識與責任

1996 年發布《學習：內在的寶藏》（Delors Report）文件，首次將終身學習與「全人發展」置於教育核心，提出「學會求知、學會做事、學會共處、學會生存」四大支柱，意在突破將教育侷限於知識技能傳授的窠臼，轉而重視價值觀養成、社會責任承擔及個人潛能實現（Delors, et al., 1996）。然而，這種全人發展理念並未止於個體層次。自 2014 年起，《全球公民教育》（GCED）文件將素養推向更具全球視野的框架，藉由認知、情意、行動三維度，回應貧窮、氣候變遷、不平等、衝突與移民等全球性議題，強調批判思維、同理心與社會行動力的統合培育（UNESCO, 2014, 2015a）。2015 年《教育 2030 行動框架》文件更進一步主張將人權、性別平等、和平、文化多樣性與永續發展等議題，系統性融入教育全階段，試圖將在地與全球之間建立雙向呼應，使學習者成為能批判思考且具社會責任的行動者（UNESCO, 2015b）。此一轉向，將素養從個體終身學習與全人發展的理念基礎，擴展為全球公民意識與正義責任的實踐要求。

2. 從行動力倡導到環境永續發展工具

2019 年以後，UNESCO 的素養倡議更明顯地聚焦於「行動導向素養」（action-oriented literacy），不僅強調社會參與能力，更視教育為回應全球環境與社會危機的驅動力量（UNESCO, 2019, 2022）。《2030 可持續發展教育》文件提出跨學科融入能源、水資源、氣候變遷與貧富差距等議題，以培養永續生活決策能力（UNESCO, 2019）。素養不再僅是知識掌握的結果，而被視為推動社會公平、環境保護與公民責任的基石。尤其《UNESCO 海洋素養指南》（2022）將此理念延伸至海洋保育、公民參與及地方行動等面向，與聯合國永續發展目標（SDGs）緊密連結（UNESCO, 2022）。這顯示 UNESCO 已將素養視為推進環境倫理、氣候行動與社會正義的策略性工具，並以此實現教育的轉化與社會的可持續未來。

3. 從 ICT 互動經驗到 AI 數位公民培育

隨著數位轉型加速，UNESCO 自 2016 年起加強科技素養的政策布局。《教師資訊與通信科技素養架構》文件將教師定位為數位教學的設計者與創新者，主張透過科技重構課程與教學情境，增進學習的互動性與批判性（UNESCO, 2018）。至 2024 年，人工智慧與數據科技的迅速發展促使 UNESCO 發布《教師人工智慧素養框架》與《學生人工智慧素養框架》，將人工智慧（AI）、數據與科技倫理納入素養範疇（UNESCO, 2024a, 2024b）。此舉標誌素養的內涵已從資訊與通信科技（ICT）應用與互動經驗，進一步擴展至智慧社會的公民責任與倫理判斷，培育能在複雜科技環境中自主思考、批判評估並負責任行動的 AI 時代公民。

綜合 OECD 與 UNESCO 的素養倡議發展，在理念核心上，OECD 強調素養從跨領域能力的情境適應，轉向培養學習者的主體能動性及未來轉型能力，致力於賦權學生成為能自主規劃並執行行動的變革者。相對地，UNESCO 則以全球公民意識與永續責任為核心，強調教育作為推動社會正義與環境永續的實踐場域，並注重倫理價值的直接引導。在行動導向上，OECD 偏重能力建構與問題解決策略，UNESCO 則著重行動的社會參與性與合作精神；在價值導向上，OECD 由能力驅動間接促成價值實踐，UNESCO 則先立倫理與責任，再導引行動。此二者互補的視角不僅豐富素養教育的內涵，也為議題融入教育轉化本質的反思，提供了理論的基礎。

三、反思議題融入教育的轉化本質

OECD 與 UNESCO 素養倡議不僅揭示了教育目標與內容的演進，更提供進一步從學習者角色、學習理念、課程觀點與教學樣態的角度，反思議題融入教育的根本轉化。

（一）學習者角色的轉變：從過去被動知識接收者到「主體變革能動者」

OECD 素養倡議強調學習者應為具備整合知識、技能、態度與價值的「學生主體能動性」（student agency）及「轉型素養」（transformative competencies）的實踐者。學習者不僅自主設定目標，還能在面對不確定與複雜的社會挑戰時，創造新價值並承擔社會責任，彰顯其作為變革推動者的角色（OECD, 2019a, 2019b）。與此相呼應，UNESCO 則從強調終身學習與全人發展理念，進而推動全球公民教育與 AI 數位公民素養，主張學習者應成為「具批判思維與行動力的全球公民」。這一角色轉換不僅要求學習者理解全球議題，更強調情感共鳴與實踐行動，特別是在面對氣候變遷、社會不平等及數位倫理等重大議題時，培養其社會參與以及責任擔當的能力（UNESCO, 2014, 2019, 2024b）。根據前述，反思議題融入教育的學習者角色，不應停留於知識接收者，而應是重構積極回應現實問題的「主體變革能動者」。教育應深化學生的主體性與社會實踐力，促使其在全球化與科技快速發展的背景下，成為能夠思辨、協作並採取行動的社會參與者與變革推動者。此一角色轉變，是實現教育社會轉化與回應複雜多元議題的關鍵前提。

（二）學習理念的重構：超越知識習得的「價值導向能動教育」

OECD《學習羅盤 2030》提出「學生能動性」理念，主張素養教育應培養學習者面對不確定性與複雜性挑戰的行動力，尤其在永續發展、數位轉型與社會正義等議題上（OECD, 2019a）。此轉向顯示素養已超越知識技能獲取，轉為促進自主探索與批判，並涵蓋未來思維與創新能力（OECD, 2019b）。UNESCO 則以全人發展與終身學習為核心，強調素養的認知、情意與行動整合，其全球公民教育與永續發展教育注重培養判斷力、同理心與實踐力，促使學習者成為具批判意識與行動力的全球公民（UNESCO, 2014, 2019）。根據前述，反思議題融入教育的理念重構，應成為一種超越傳統知識習得的「價值導向能動教育」，其核心在於培養學生能在多元且動態的社會問題中展現主體能動性、未來導向與倫理承擔，學生在面對真實議題時，能通過跨學科整合與批判探究，提出具體行動方案，以實踐民主參與，促進社會轉型與共善（Kivunja, 2015; Niemi & Multisilta, 2016）。

（三）課程觀點的轉化：從靜態到動態永續與未來轉型視野

OECD 於《學習羅盤 2030》文件中強調，教育應致力於培養學生面對「不確定性」與「複雜性」問題的能力，特別是針對永續發展、數位轉型與社會正義等全球性挑戰展現實質行動力（OECD, 2019a）。類似地，UNESCO 亦強調素養教育需涵蓋未來思維（futures thinking）與永續發展責任的內涵，旨在培育學生成為能回應不確定未來與挑戰的轉型行動者（UNESCO, 2019）。此一觀點反映議題融入教育課程觀的根本轉化—由傳統以靜態知識為核心的學科課程，

轉向以學習者為中心，面對當代真實問題與未來責任的動態永續課程視野。

（四）教學樣態的調整：超越被動聽講到多元融合實踐學習

OECD《學習羅盤 2030》指出，學習應突破傳統校園的侷限拓展至多元場域，透過行動學習、問題導向學習與協作解決問題，培養應對未來社會轉型所需的核心素養（OECD, 2019a, 2019b）。同時，UNESCO 強調地方行動與公民參與，並在其「AI 素養框架」中，倡導結合 AI 與永續議題的跨領域教學（UNESCO, 2024a）。兩者皆重視正式、非正式與非制度性學習的連結，展現議題融入教育從被動聽講轉向主體性、情境性與實踐性的教與學樣態調整。此轉變挑戰傳統教師中心模式，促使教師由知識傳遞者轉為學習促進者與協同引導者，營造多元對話空間。教師應重視學生主體性與批判思維，鼓勵多元辯證。同時，引導學習者運用 AI 科技、設計思考與行動研究，實現跨領域整合與社會創新（Kelley & Kelley, 2013），並透過真實情境連結家庭、社區、數位平台與自然環境，實踐在地化與全球化結合（Banks, 2020）。惟教師在鼓勵學生使用 AI 科技時，應提醒其應用 AI 的風險，並強調對其中可能產生的偏見、隱私、學術誠信等問題之防範。師生可以參照 UNESCO 公布 AI 素養框架中的倫理與安全面向，訂定並遵守 AI 使用的準則。如此，此教學樣態的轉型不但能彰顯教育的社會責任與民主參與，也能培養理性判斷與行動力的公民。

四、議題融入教育的實踐策略

基於 OECD 與 UNESCO 素養倡議對議題融入教育轉化本質的深刻反思，以下提出未來中小學議題融入教育的實踐策略。

（一）強化學習者主體性：重新定位並培養學生的主體能動性

反思議題融入教育學習者角色與理念轉化本質，學習者角色不再是被動的知識接受者，而應被定位為具備主體能動性的社會變革行動者。在教學理念上也從傳統的知識傳授走向「價值導向的能動教育」。因此，在強化學習者主體性實踐策略上，應重新定位並培養學生的主體能動性。具體而言，教師應在課堂中，賦權學生作為學習主體，並且提供學生作為學習主體的發聲與空間，鼓勵其積極表達意見、批判質疑與創新思考（Mann, 2001）。再者，教師需尊重學生的生活經驗、智識發展與文化脈絡，引導其主動關懷與選定真實的社會議題，進行深入探究、辯證分析與具體行動規劃，以培養其批判性思維、倫理判斷與社會革新的責任感（Kimmerer, 2013）。例如，教師可以引導學生選定議題，以移工議題為例，設計模擬公共論壇、訪談移工與政策建議撰寫等，促使學生從被動學習者轉化為積極實踐者。透過此策略，學習者主體性與社會主動參與意識得以同步培養，彰顯教育的民主與社會轉化功能。

（二）重塑課程設計觀：強化價值導向並將議題融入多元領域的整合課程

反思議題融入教育的課程觀點轉化，歷經從靜態觀知識結構到動態永續與未來轉型視野。因此，在重塑課程設計觀的實踐策略上，應強化價值導向議題整合的跨學科課程。具體而言，教師應重新構築以人為主體的課程設計思維，考慮學生的生活經驗與文化脈絡，以及未來社會的轉型趨勢，引導學生選定能力可及的探究議題與議題課程架構，確保課程與學生經驗以及未來挑戰相連結，進而提升其學習的主導性與意義價值性（OECD, 2019a,）。再者，教師能採取以終為始的課程設計策略，促使議題價值能融入課程目標，而非作為表面教材內容或議題融入形式的補充（Wiggins & McTighe, 2005）。另外，課程結構應以議題融入的問題解決導向，規劃兼顧知識理解、價值判斷與行動實踐的真實情境跨領域統整課程（Drake & Reid, 2018）。例如，以「氣候變遷—強降雨」為核心議題，融合自然科學領域的氣候變遷科學、社會科學領域的治水政策辯證、語文領域的強降雨致災論說寫作、綜合活動的校園節能減碳的倡議行動等，構建價值導向議題融入多元領域的整合課程。

（三）活化學習途徑：連結多元學習方法與跨界場域和資源的行動

反思議題融入教育的教學樣態調整，超越被動聽講到多元融合實踐的學習。因此，在活化學習途徑的實踐策略上，應連結多元學習方法與跨界場域和資源的行動。具體而言，首先教師在激發學生的學習主體意識之下，根據學生議題融入跨領域的探索需要，引導學生連結多元學習方法，包括靜態與動態、實體與虛擬等各種學習方法，例如結合行動學習的社區參與、實地踏查、議題訪談、數位科技輔助（如 AI 工具 ChatGPT）、線上學習平台及設計思考等多元方法，促進知識統整與價值辯證（Kelley & Kelley, 2013）。再者，配合學生多元學習方法需要的場域資源，教師須協助學習者進行跨界結合或合作的行動。例如：在空間場域方面，可以超越傳統教室限制，運用校園、社區、博物館等；在資源方面，可以善加運用私部門企業、非營利組織（NGO）、公部門政府機構或國營事業等資源，推動學習從教室延伸至社會生活現場。例如，海洋保育議題可透過混成學習平台，整合數位資源與實地淨灘行動，實踐跨界融合的多元學習。

五、結語

議題融入教育不僅是課程設計或教學方法的革新，更是一種回應複雜現實挑戰、推動社會轉型的教育哲學。綜觀 OECD 與 UNESCO 素養倡議的發展，兩者皆指出，議題融入教育不只是教材情境化，而是知識、情意與技能的整合性價值回應與行動實踐。其轉化本質涵蓋學習者角色、學習理念、課程觀與教學樣態的深層變革—從過去被動知識接收者轉化為主體變革能動者，形成一種超越知識習得的價值導向能動教育；從靜態聽講方式轉化為動態永續與未來轉

型的行動，發展出多元融合的實踐學習樣態。所以，議題融入教育的本質轉變，其核心目標在於培養學習者對現實世界的主動關懷與責任，並透過探究、對話與行動，提升其在不確定與複雜情境中展現韌性與創造力的能力。未來中小學深化議題融入教育實施策略，可朝下列三個面向著力：第一，強化學習者主體性，重新定位並培養學生的能動性；第二，重塑課程設計觀，強化價值導向並將議題融入多元學習領域的整合課程；第三，活化學習途徑，連結多元學習方法與跨界場域和資源的行動。惟其落實仍面臨挑戰，尤其當教師對議題融入教育的本質理解不足時，容易導致教學流於活動化、工具化或表面化。因此，建構系統性且持續的教師專業支持，將是有效推動議題融入教育的關鍵，也是未來教育改革需高度關注的核心議題。

參考文獻

- Banks, J. A. (2020). *Transforming citizenship education in global societies*. Routledge
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Drake, S. M., Reid, J., & Kolohon, W. (2014). *Interweaving curriculum and classroom assessment: Engaging the 21st century learner*. Oxford University Press.
- Drake, S. M., & Reid, J. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50.
- Kelley, T., & Kelley, D. (2013). *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. Crown Currency.
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding Sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants* (1st ed.). Milkweed Editions.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.

- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451-468.
- OECD. (1997). *Definition and selection of competencies: DeSeCo project*. OECD Publishing.
- OECD. (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo: TCF)*. OECD Publishing.
- OECD. (2018a). *The future of education and skills 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2018b). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *OECD future of education and skills 2030: Learning compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *OECD future of education and skills 2030: Transformative competencies*. OECD Publishing.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2015a). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2015b). *Education 2030 framework for action*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers: Version 3*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2019). *Education for sustainable development for 2030*. UNESCO Publishing.

- UNESCO. (2022). *Ocean literacy guide*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2024a). *AI competency framework for teachers*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2024b). *AI competency framework for students*. UNESCO Publishing.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

